

Jugendliche ohne allgemeinbildenden Schulabschluß in Europa: regionale Disparitäten eines tabuisierten Problems

Kramer, Caroline

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kramer, C. (1998). Jugendliche ohne allgemeinbildenden Schulabschluß in Europa: regionale Disparitäten eines tabuisierten Problems. *Europa Regional*, 6.1998(1), 15-24. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-48307-3>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Jugendliche ohne allgemeinbildenden Schulabschluß in Europa

Regionale Disparitäten eines tabuisierten Problems

CAROLINE KRAMER

Einleitung

Erfolg im Bildungswesen stellt in meritokratischen Gesellschaften für den beruflichen Werdegang einer Person und ihren gesellschaftlichen Status eine ganz entscheidende Weiche dar. In zahlreichen Arbeiten zur Bildungsungleichheit wurden bisher die „Erfolgsquoten“ eines Bildungssystems untersucht (Abiturienten bzw. Hochschulabsolventen). Die „Mißerfolgsquoten“ der Schulsysteme, d.h. der Anteil der Jugendlichen, die ohne Abschluß das Pflichtschulwesen¹ verlassen, und deren soziale und regionale Differenzierung blieben bisher weitgehend unberücksichtigt. Daher soll im vorliegenden Beitrag das Augenmerk auf diese Gruppe gerichtet werden. Es zeigt sich bereits bei der Datenbeschaffung, daß solche „Mißerfolgsquoten“ sozial unerwünscht sind. So gestaltet es sich äußerst schwierig, differenzierte Daten, die Auskunft über das Scheitern von Personen am staatlichen Schulwesen – oder vielleicht auch des Scheiterns des Schulwesens an diesen Personen – geben, zu erhalten. Nur wenige Länder weisen dahingehend komplette Informationen in ihrer amtlichen Statistik aus, und man trifft bei der Datenbeschaffung auf Umschreibungen dieser „Nicht-Absolventen“, wie Personen mit „extremely short education“ (Schweden). Allerdings sollte berücksichtigt werden, daß dieser Indikator „Personen ohne Schulabschluß“ dahingehend nicht unproblematisch ist, daß unterschiedliche „Anspruchsniveaus“ der einzelnen Länder (auch der Bundesländer) nicht berücksichtigt werden. Da in diesem Beitrag jedoch nicht die Leistungsfähigkeit der einzelnen Schulsysteme überprüft werden soll, sondern es um den Einfluß des Schulabschlusses auf die individuellen Berufschancen geht, wird dieser Indikator trotz seiner methodischen Schwächen verwendet.

Die Folgen des Schulabbruchs (drop-outs) bzw. des Verlassens der Schule ohne Schulabschluß für die weitere (Erwerbs-) Biographie eines jungen Menschen sind schwerwiegend. Dort, wo durch eine Meritokratisierung sowie die Professionalisierung von Berufen formale Ausbildungs-

abschlüsse so entscheidend für den beruflichen Werdegang eines Individuums sind, wirkt sich das Fehlen des minimalen Schulabschlußzeugnisses auf alle weiteren Zugangsmöglichkeiten äußerst negativ aus. Zu einem Ausbildungsplatz oder der Anstellung in einer qualifizierenden beruflichen Tätigkeit gibt es für Jugendliche ohne Pflichtschulabschluß – im Prinzip – keinen Zutritt. Diesen Personen steht somit nur das kleine Arbeitsmarktsegment der niedrigen Hilfs- und Anlern Tätigkeiten zur Verfügung. Insbesondere in Zeiten schwacher Wirtschaftskontunktur und hoher Arbeitslosigkeit ist dieses Segment mit extrem hohen Risiken verbunden. Für diese Gruppe ist nicht nur das Risiko höher, arbeitslos zu werden, sondern auch, langzeitarbeitslos zu bleiben (vgl. LICHT u. STEINER 1991). Besonders interessant ist die Entwicklung in den Transformationsländern, in denen das Humankapital einer starken Veränderung unterworfen wurde. Zum einen besitzen Abschlüsse, die in der ehemaligen DDR erworben wurden, auf dem Arbeitsmarkt einen deutlich geringeren Wert als zuvor, zum anderen haben Eigenschaften, wie z.B. die Parteizugehörigkeit, nicht nur an Wert verloren, sondern sind heute eher hinderlich (vgl. DUNN, KREYENFELD u. LOVELY 1996).

Die Humankapitaltheorie (vgl. MINCER 1974) und die Segmentationstheorie beschäftigen sich mit den Auswirkungen der erworbenen Qualifikationen auf die weitere Berufsbiographie und auf das Erwerbseinkommen². Inwieweit diese Theorien für die hier aufgeworfenen Fragestellungen herangezogen werden können, soll am Ende dieses Beitrags kurz diskutiert werden.

Die zentralen Forschungsfragen dieses Beitrages lauten:

- Wer fällt wo durch das Netz des Bildungswesens?
- Warum fallen diese Personen durch das Netz des Bildungswesens?
- Welche Folgen hat dies für diese Personengruppe?

Insbesondere die Frage nach den regionalen Disparitäten und nach den Folgen kön-

nen in diesem Beitrag z.T. beantwortet werden. Um jedoch eine umfassende Antwort auf alle drei Fragenbereiche zu liefern, müßten ausführlichere Umfrageergebnisse zur Verfügung stehen. Hier muß außerdem betont werden, daß dieser Beitrag als „Einstieg“ in ein bisher noch wenig beachtetes Arbeitsgebiet verstanden werden soll. Besonders detaillierte Aussagen über die einzelnen Länder bedürfen einer Analyse auf einem niedrigeren räumlichen Aggregationsniveau.

Im europäischen Rahmen wurden für diese Fragestellung verschiedene Länder unterschiedlicher politischer und geographischer Lage, wohlfahrtsstaatlicher Tradition und zentralistisch-föderalistischer Organisation ausgewählt: Frankreich als zentralistisches westeuropäisches Land, Ungarn als ein ehemals kommunistisches Land, das schon früh in den Transformationsprozeß eingetreten ist, Schweden als Prototyp des skandinavischen Wohlfahrtsstaates und Deutschland als föderalistisches westeuropäisches Land nach der Wiedervereinigung. Um nicht nur bei der Deskription der regionalen Disparitäten stehen zu bleiben, sondern eine analytische Diskussion einzuleiten, wird die bundesdeutsche Situation, für die zusätzlich Umfragedaten zur Verfügung standen, vertiefend untersucht.

Hypothesen für die Ursachen eines „Schulversagens“

Die Ursachen für ein „Schulversagen“ (Nicht-Versetzt-Werden, Nicht-Erreichen des Abschlusses, Abbruch des Schulbesuches) sind vielfältig. Die wichtigsten Gründe – neben einer physischen oder psychischen Lernbehinderung – können in indi-

¹ Alle Länder Europas – ganz gleichgültig, welche Aufgliederung die Sekundarstufe besitzt – benennen eine Schulpflicht, die meist acht bis zehn Jahre beträgt und mit dem Ausscheiden aus der Pflichtschule oder dem Besuch einer weiterführenden Schule endet.

² In der Humankapitaltheorie wurde versucht, den Ertrag von Ausbildungsinvestitionen zu berechnen. In der jüngeren Zeit hat man mithilfe von Paneldaten zusätzliche Einflußfaktoren auf die Einkommensentwicklung, wie z.B. den Einfluß von Erwerbsunterbrechungen, untersuchen können.

viduelle Einflußfaktoren (z.B. soziale Herkunft) und strukturelle Einflußfaktoren (z.B. Schulformen) unterschieden werden.

Individuelle Einflußfaktoren

Auf die individuellen Einflußfaktoren soll an dieser Stelle nur kurz eingegangen werden: Es zählen dazu das Geschlecht, die soziale Herkunft und die Nationalität³ des Kindes. Die Ursachen für die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Erfolg beim Erlangen eines Schulabschlusses werden immer wieder kontrovers diskutiert. Bekannt ist allerdings, daß Mädchen bezüglich des Schulerfolges die Jungen bereits überholt haben – die Mehrheit der Absolventen/-innen der Mittleren Reife und des Abiturs sind Mädchen (Statistisches Bundesamt 1996). Neben Sozialisationsunterschieden (vgl. HAGEMANN-WHITE 1984) können Opportunitätsstrukturen auf dem Arbeitsmarkt eine Rolle spielen, wie z.B. das Angebot an Hilfs- und Anlernarbeiten, das für Jungen in der Bauwirtschaft kurz nach der Wende bestand. Zum sozialen Umfeld zählen z.B. die soziale Herkunft der Kinder, die elterlichen Wertvorstellungen oder das familiäre Bildungsmilieu. Auf diese Variablen kann in diesem Beitrag nur am Rande eingegangen werden. Es ist jedoch bekannt, daß sie durch das Zusammentreffen mit strukturell bedingter Ungleichheit verstärkt werden können, wie FICKERMANN (1996) zeigte. Als mögliche Gründe für den geringeren Schulerfolg ausländischer Jugendlicher insgesamt werden sprachliche und kulturelle Probleme der Kinder genannt. Auch niedrigere Bildungsabschlüsse ihrer Eltern können eine geringere Bildungsaspiration vermuten lassen. Allerdings müßte für weitere Interpretationen zwischen den Herkunftsnationen und -regionen unterschieden werden.

Strukturelle Einflußfaktoren

Das Schulsystem kann durch die Präsenz und Erreichbarkeit der schulischen Einrichtungen, Schulnetzichte oder andere Selektionsmechanismen auf den schulischen Erfolg einwirken (vgl. FICKERMANN 1996). Regionale Ungleichheit im Bildungswesen ist ein Problem, das bereits während der Bildungsreformen der sechziger Jahre aufgeworfen wurde. Dabei sind vor allem die Arbeiten von GEIPEL (1965 u. 1969), PICHT (1964), DAHRENDORF (1965), PEISERT (1967) und EDDING (1962) zu nennen, in denen die Beseitigung der sozialen und regionalen Bildungsungleichheit von Seiten der Bildungsgeographie, Bildungs-

politik, Bildungssoziologie und Bildungsökonomie gefordert wurde. Es stellt sich nun die Frage, inwieweit die bisher bekannten regionalen Disparitäten im schulischen Ausbildungsniveau auch für die im Schulsystem „Scheiternden“ gelten. Auch die wirtschaftliche Situation in der Region kann motivierend oder demotivierend darauf einwirken, ob es sich aus der Sicht der Jugendlichen „lohnt“, einen Schulabschluß zu erlangen, oder ob sie befürchten müssen, daß ohnehin nur die Arbeitslosigkeit auf sie wartet.

Analyse der einzelnen Untersuchungsländer

Zum methodischen Vorgehen

Die Gründe für die Auswahl der einzelnen Länder wurden bereits genannt. Unabhängig vom jeweiligen politischen System und vom Bildungssystem gibt es in jedem Land große regionale Unterschiede, die sich im Laufe der Zeit auch verschieben können. In diesem Kapitel geht es vorab nicht um Erklärungen, sondern nur um das Aufzeigen der regionaler Disparitäten. Es konnte allerdings nicht in allen Untersuchungsländern mit den gleichen Indikatoren gearbeitet werden. Die Indikatoren zum Ausbildungsniveau, die in diesem Beitrag verwendet wurden, reichen von Anteil eines Geburtsjahrgangs ohne Pflichtschulabschluß (Ungarn) über den Anteil der Schulabgänger/-innen eines Schuljahres nach Art des Abschlusses (Deutschland und Frankreich) bis hin zum Anteil derjenigen ohne Pflichtschulabschluß/bzw. mit extrem wenigen Schuljahren an der erwachsenen Bevölkerung (Schweden, Ungarn und Frankreich). Ein weiteres Problem ist – wie in allen international vergleichenden Studien –, daß die regionalen Einheiten unterschiedlich tief gegliedert zur Verfügung stehen. Die „Académies“ in Frankreich, die „counties“ in Schweden, die Arbeitsamtsbezirke in Ungarn und die Kreise in Deutschland sind miteinander nur begrenzt vergleichbar. Dennoch wurden sie gewählt, da im Mittelpunkt dieses Beitrages der Vergleich der Regionen unterhalb der nationalen Ebene steht. Als Indikator wurde der „Location Quotient“ (LQ) verwendet, der die Abweichungen der einzelnen Regionen vom nationalen Durchschnitt angibt. Er wurde meist für die Altersgruppe der ca. Zwanzigjährigen berechnet und analysiert. Der Location Quotient stellt ein Maß für die Abweichung der einzelnen Teilgebiete vom nationalen Durchschnitt dar. Ein Wert

über 1 entspricht einem überdurchschnittlichen Anteil von Absolventen/-innen ohne Pflichtschulabschluß, ein Wert unter 1 einem unterdurchschnittlichen. Es ist somit eine gewisse Vergleichbarkeit der Streubreite der regionalen Disparitäten zwischen den einzelnen Ländern möglich. In einigen Fällen wurde zum Vergleich die Quote der Gesamtbevölkerung berechnet.

Untersuchungsländer im Überblick:

Frankreich

Das französische Bildungswesen ist – wie fast alle Bereiche des öffentlichen Lebens – zentralistisch aufgebaut. Es herrscht eine Schulpflicht vom 6. bis zum 16. Lebensjahr. Etwa 15-20 % der Schüler/-innen eines Jahrgangs (1990) erhalten nach den ersten beiden Jahren der „collèges uniques“ – eine Art Orientierungsstufe – keine Zulassung zu weiterführenden Schulen (vgl. SCHMUDE 1990). Unter ihnen

³ Bezüglich der Nationalität gilt es zu unterscheiden, ob die Kinder zu einer nicht oder nur wenig assimilierten Gruppe gehören, die in einem niedrigen soziokulturellen Milieu anzusiedeln ist, und damit deutliche Nachteile zu erwarten haben, oder ob es sich dabei um ausländische Kinder handelt, die gut assimiliert nicht selten sogar überdurchschnittliche schulische Leistungen erreichen. Im folgenden ist dann, wenn von der Problematik der ausländischen Jugendlichen die Rede ist, nur die erstgenannte Gruppe gemeint.

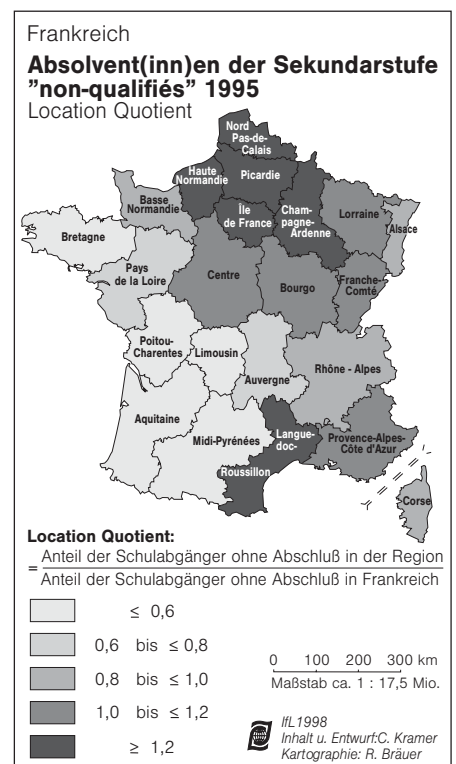


Abb. 1: Location Quotient der Absolventen/-innen der Sekundarstufe ohne Abschluß (non-qualifiés) in Frankreich 1995

Quelle: Ministère ... (1997)

sind auch diejenigen, die ohne Schulabschluß die Schule verlassen. Im Jahr 1990 gehörten noch 10,5 % der Absolventen/-innen nach dem Ende der Schulpflicht dieser Kategorie an, 1995 war der Anteil im französischen Durchschnitt bereits auf 7,1 % gesunken⁴. Während noch 1990 relativ hohe Werte des LQ auch im Süden und im Zentrum Frankreichs erreicht wurden, konzentrieren sich 1995 (Abb. 1) die hohen Werte auf die nördlichen „académies“. Es wird zudem deutlich, daß der LQ einem West-Ost-Gefälle unterliegt. Die extrem niedrigen Anteile der Nicht-Absolventen/-innen sind durchweg in den ländlichen und von ihrer Wirtschaftsstruktur her eher agrarisch geprägten und dünn besiedelten Regionen festzustellen. Die viel diskutierten Kleinschulen, die in diesen Regionen besonders stark vertreten waren (vgl. SCHMUDE 1990), scheinen auf das Erreichen eines Schulabschlusses keinen negativen Einfluß auszuüben. Es wird somit sichtbar, daß die ländlichen Regionen zumindest für das Erlangen eines Schulabschlusses heutzutage eher günstigere Konditionen bieten als dies in den altindustrialisierten Regionen im Norden Frankreichs der Fall ist (LQ von 1,5-1,8).

Betrachtet man die Gesamtbevölkerung ohne „diplôme déclaré“, so zeigt sich, daß überdurchschnittlich viele Personen ohne Schulabschluß sowohl im Norden als auch im Süden am Mittelmeer leben. Der höchste Anteil Erwachsener ohne Pflichtschulabschluß (LQ=1,44) lebt auf Korsika, wo die französische Schulpolitik lange Zeit als „Besatzterpolitik“ gegen korsische Kultur und Sprache verstanden wurde, was die Schulbesuchsquoten sicherlich negativ beeinflusste. Insgesamt ist also eine Auflösung bzw. sogar eine Umkehrung des historischen Nord-Süd-Gefälles zu beobachten⁵.

Schweden

Im schwedischen Wohlfahrtsstaat ist das Bildungssystem in starkem Maße geprägt von dem Gedanken der Chancengleichheit. Im Jahr 1972 wurde endgültig die 9jährige Pflichtschule eingeführt und damit auch die koedukative Gesamtschule (vgl. VOGEL et al. 1988). Allerdings waren gerade in dieser Reformzeit die Unterschiede zwischen den einzelnen Kommunen, die mehr oder weniger schnell die Reformen aufnahmen, relativ groß. Als eine Folge dieser Entwicklung sind große Unterschiede zwischen den Generationen festzustellen, die sich besonders in der Geburtskohorte 1930-1950 niederschlagen

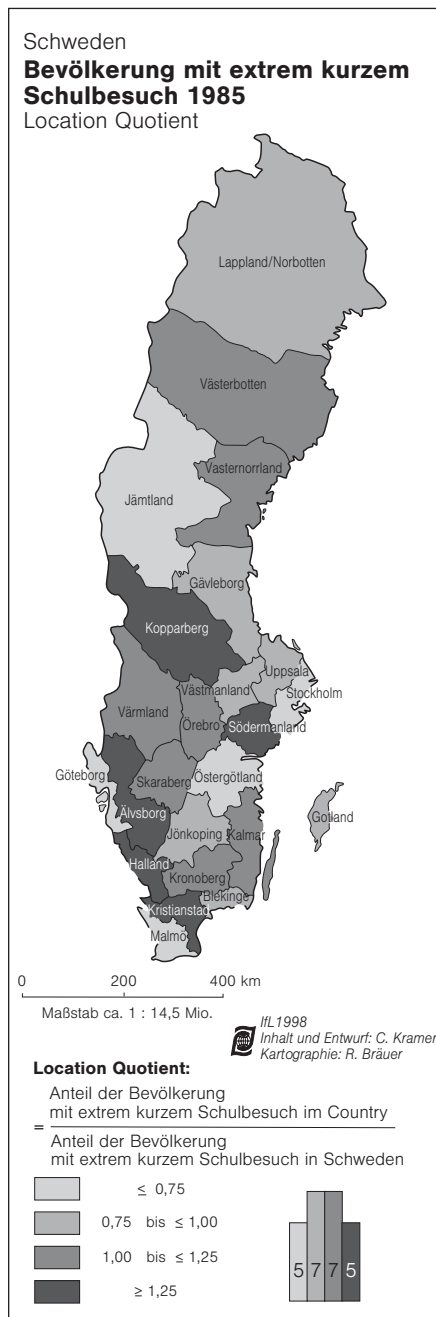


Abb. 2: Location Quotient des „extrem kurzen Schulbesuches“ an der Gesamtbevölkerung in Schweden 1985

Quelle: Vogel et al. 1988

(vgl. VOGEL et al. 1988). In der Gruppe, die in der schwedischen Statistik als Personen mit „extremely short education“ aufgeführt wird, sind u.a. die Schulabgänger/-innen ohne Schulabschluß enthalten.

Abbildung 2 zeigt für die Gesamtbevölkerung, daß besonders hohe Werte des LQ zum einen in altindustrialisierten Regionen (z.B. Kopparbergs) und zum anderen in agrarisch geprägten Regionen (z.B. Südwestschweden) auftreten. Zugleich sind in den Gebieten, in denen der Dienstleistungssektor stark ausgeprägt ist, die niedrigsten Werte anzutreffen. Betrachtet man diese Quoten für die Planungsregionen, so zeigt

sich, daß die Gebiete, in denen entweder eine frühe Industrialisierung stattgefunden hat, oder Gebiete, die extrem peripher (im Hinterland oder im hohen Norden) liegen, diejenigen sind, in denen am meisten Personen mit extrem kurzer Schulzeit leben.

Betrachtet man die Entwicklung der Jahre 1975-1985, so zeigt sich, daß sich die Situation besonders in den extrem nördlichen, ländlichen Regionen und im Zentrum Schwedens verbessert hat. Dies ist darauf zurückzuführen, daß Gebiete, in denen lange Zeit starke Defizite bestanden, eine spezielle Förderung erhielten (z.B. „Lapp nomad school“). Diese Förderung besitzt den Effekt, daß die ehemals benachteiligten Regionen schließlich die ehemals durchschnittlichen Regionen überholen⁶. Die regionalen Unterschiede in den Anteilen mit „extremely short education“ an der Gesamtbevölkerung sind z.T. Ergebnis einer Planungspolitik, zum anderen auch ein Ausdruck der unterschiedlich raschen und umfangreichen Einführung der Pflichtschulreformen in bestimmten Regionen in den 50er und 60er Jahren.

Ungarn

Seit der letzten Reform von 1985 reicht die Schulpflicht vom 6. bis zum 14. Lebensjahr, und wenn kein erfolgreicher Abschluß erfolgt, bis zum 16. Lebensjahr⁷. Für die Gesamtbevölkerung Ungarns lag 1980 der Anteil derjenigen ohne Pflichtschulabschluß bei knapp 14 %, zehn Jahre später war er auf knapp 8 % gesunken (vgl. MÜLLER 1996). Betrachtet man die Disparitäten in der Gesamtbevölkerung 1990, so zeigt sich ein starkes Nordwest-Südost-Gefälle im Bildungsniveau. An der östli-

⁴ Die Absenkung der nationalen Quote um mehr als 3 %-Punkte in nur vier Jahren ist sicherlich auch in einer veränderten Notengebung begründet – seitens des Ministeriums wurde eine etwas „mildere“ Beurteilung empfohlen. Jedoch erklärt sie nicht die regionalen Unterschiede im Absinken der Quoten.

⁵ Ähnliche regionale Muster zeigt die Verteilung der Repetenten in der Abschlußklasse der Primarschule, die SCHMUDE (1990) analysierte. Ebenso vgl. Institut National de la Recherche Agronomique (INRA) u. Service Central des Enquêtes et Études Statistiques du Ministère de l'Agriculture et de la Forêt (SCEES) (Eds.) (1989).

⁶ Im Jahre 1981 wurden die Inland-Regionen Schwedens noch als „special development areas“, die Küstengebiete im Norden als „general development areas“ ausgewiesen (vgl. National Central Bureau of Statistics (Ed.) 1977/78).

⁷ Diese Daten werden zusammen mit den Daten der Volkszählung von 1980 am Geographischen Institut der Universität Heidelberg, am Lehrstuhl „Wirtschafts- und Sozialgeographie“ in einer Ungarn-Datenbank geführt. An dieser Stelle sei Herrn OESTERER und Herrn HOMRIGHAUSEN für die Sonderauswertung herzlich gedankt.

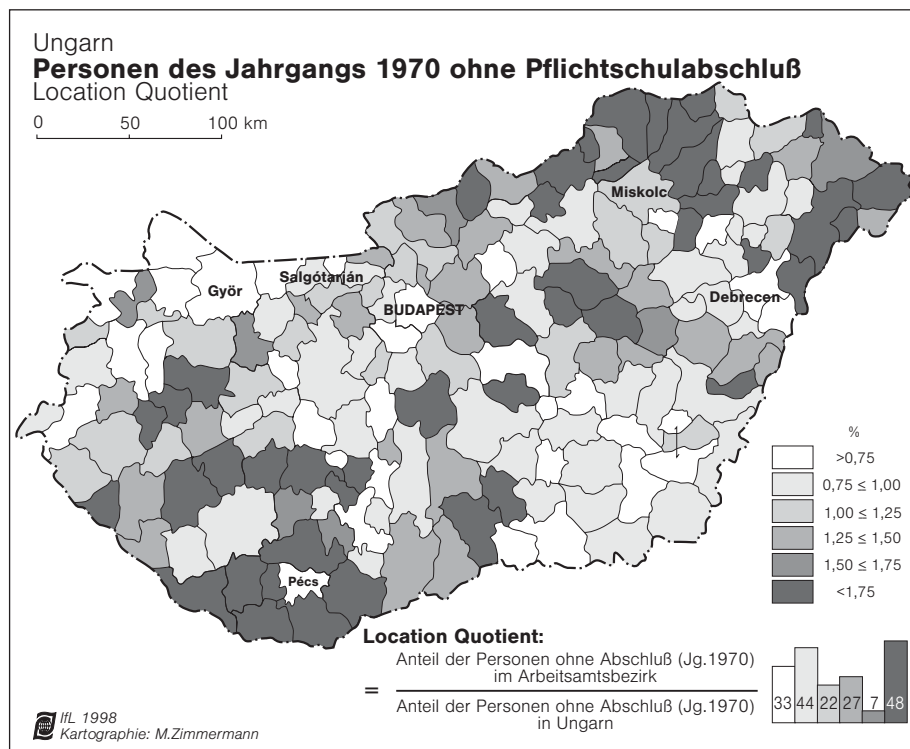


Abb. 3: Location Quotient für alle Personen des Jahrgangs 1970 ohne Pflichtschulabschluß in Ungarn

Quelle: Ungarn-Datenbank des Geographischen Instituts der Universität Heidelberg

chen Grenze Ungarns zu Rumänien sind die Anteile derer, die keinen Pflichtschulabschluß besitzen, am höchsten. Es ist unter der Gesamtbevölkerung das „alte“ West-Ost-Gefälle bezüglich des Bildungsniveaus abzulesen. Für diese Struktur ist in erster Linie die Entwicklung in der frühen Nachkriegszeit verantwortlich, die sich in den fehlenden Abschlüssen der erwachsenen, älteren Bevölkerung (Geburtsjahrgang vor 1935) niederschlägt (vgl. MÜLLER, 1996). Für die jüngere Generation, dem hier analysierten Geburtsjahrgang 1970, zeigten sich 1990 andere Disparitäten (vgl. Abb. 3). Für diese Altersgruppe sind die Werte in den südwestlichen Komitaten rund um Pécs, nördlich von Kaposvár und an der Nordost-Grenze des Landes am höchsten. Bis auf den Grenzsaum zu Rumänien und zur Ukraine sind es in dieser Altersgruppe andere Regionen als in der Gesamtbevölkerung, in denen diejenigen ohne Pflichtschulabschluß leben. Dafür können selektive Wanderungen oder auch Verbesserungen im Schulwesen verantwortlich sein, die in den südöstlichen Komitaten stattgefunden haben.

Da es in Ungarn ethnische Minderheiten gibt, ist es naheliegend, regionale Disparitäten im Anteil der Pflichtschulabsolventen auch dahingehend zu überprüfen, inwieweit sie durch die Konzentration von benachteiligten Minderheiten entstehen. Die

größte ethnische Minderheit Ungarns sind die Zigeuner/-innen⁸; sie machen knapp 1 % der Gesamtbevölkerung aus. Unter den erwachsenen Zigeunern/-innen ist der Anteil derjenigen ohne Pflichtschulabschluß mit über 55 % um ein Vielfaches höher als unter der Gesamtbevölkerung mit knapp 8 % (vgl. OESTERER 1996). Vergleicht man die regionalen Verteilungsmuster der Personen ohne Abschluß und der Zigeuner/-innen in der jüngeren Generation, so zeigt

sich, daß sich die Muster nicht vollständig entsprechen. In einer Regressionsanalyse erklärt der Zigeuner/-innenanteil zwar immerhin 58 % der Streuung des gesamten Anteils derjenigen, die keine Pflichtschule absolviert haben (OESTERER 1996). Es zeigt sich zudem, daß in den Komitaten im Nordosten und im Südwesten die Anteile der Zigeuner/-innen unter denjenigen ohne Abschluß hoch sind. Jedoch im Norden von Kaposvár und im Westen kann der hohe LQ nicht allein durch die Anteile der Zigeuner/-innen erklärt werden. Bemerkenswert ist die Tatsache, daß die Unterschiede zwischen Zigeunern/-innen und der Ungarn/-innen dort besonders groß sind, wo der Anteil der Zigeuner/-innen relativ gering ist, und dort besonders gering, wo ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung relativ hoch ist⁹.

Deutschland

Da im föderalen System der Bundesrepublik die Entscheidungen im Bildungsbereich Länderhoheit sind, werden in diesem Bereich die unterschiedlichen politischen

⁸ Es wurde der Name „Zigeuner/-innen“ gewählt, da es sich dabei um die Selbstbezeichnung dieser Gruppe handelt.

⁹ In der Arbeit von OESTERER (1996) wurde bei einer Analyse der Nicht-Versetzungen nach Ethnie und Region festgestellt, daß auch der Anteil der Nicht-Versetzungen in Regionen mit „Zigeunerklassen“ niedriger ist. Allerdings erlangen Zigeunerkinder in Regionen mit niedrigerem Zigeuneranteil eher wieder einen mittleren oder höheren Abschluß, was die These stützt, daß in „Zigeunerklassen“ zwar eher der niedrigste Schulabschluß (wenigstens) erreicht wird, jedoch die Ausbildung in gemischten Klassen (d.h. Regionen mit niedrigem Zigeuneranteil) eher den Besuch von weiterführenden Schulen ermöglicht als in getrennten Klassen.

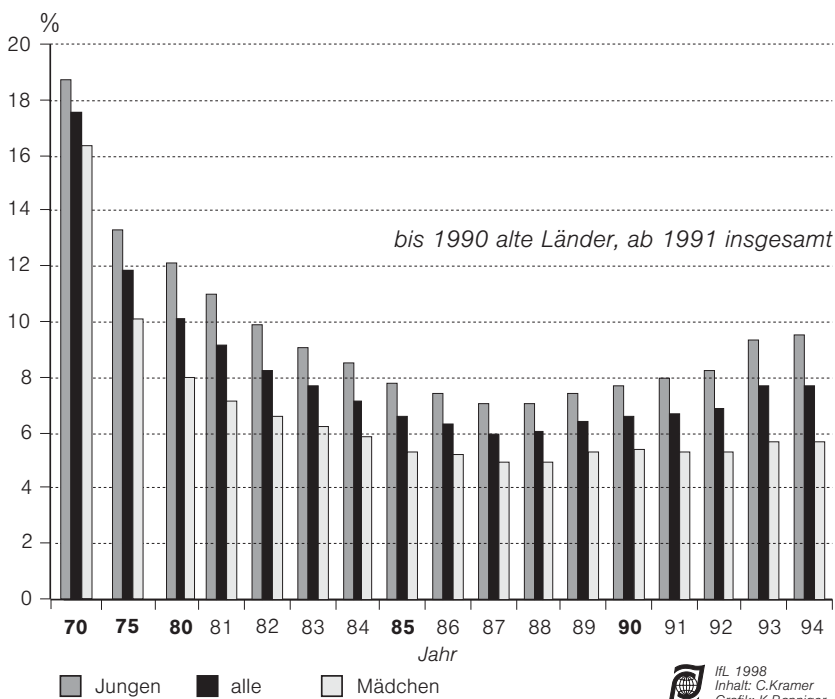
Siedlungsstruktureller Kreistyp	Anteil (%) der Schulabgänger/-innen ohne Hauptschulabschluß (Schuljahr 1991/92)		
	insgesamt	alte Länder	neue Länder
Agglomerationsräume			
Kernstädte	8,5	8,3	7,9
Hochverdichtete Kreise	7,6	7,6	nicht besetzt
Verdichtete Kreise	9,2	8,1	12,7
Ländliche Kreise	9,0	9,9	8,2
Verstädterte Räume			
Kernstädte	8,6	8,7	8,1
Verdichtete Kreise	9,0	9,0	9,1
Ländliche Kreise	10,1	9,1	11,2
Ländliche Räume			
Verdichtete Kreise	8,1	8,0	8,1
Ländliche Kreise	8,0	7,9	8,2
Berlin (West und Ost)	15,1		
insgesamt	8,5	8,4	9,2

Tab. 1: Anteil Schulabgänger/-innen ohne Hauptschulabschluß (Schuljahr 1991/92) nach siedlungsstrukturellen Kreistypen in Deutschland

Quelle: DJI-Regionaldatenbank und BfLR - Laufende Raumbeobachtung

Deutschland

Anteil der Schulabgänger/-innen ohne Hauptschulabschluß



* bis 1990 nur alte Länder, ab 1991 Bundesrepublik insgesamt

Abb. 4: Anteil der Schulabgänger/-innen ohne Hauptschulabschluß an allen Schulabgängern/-innen in Deutschland* 1970-1994

Quelle: Statistisches Bundesamt 1997

Interessen oft besonders deutlich. Die Schulpflicht beginnt in Deutschland mit dem sechsten Lebensjahr und endet nach 9-10 Vollzeitschuljahren, d.h. mit dem 15. bzw. 16. Lebensjahr. Im Jahr 1994 verließen in Deutschland 7,7 % aller Schüler/-innen die allgemeinbildende Schule ohne Abschluß. In den alten Ländern lag dieser Anteil bei 6,8%, in den neuen Ländern bei 14,0 %. Betrachtet man die Veränderung dieses Anteil der Schulabgänger/-innen in den vergangenen 25 Jahren (vergl. Abb. 4), so zeigt sich, daß ihr Anteil seit 1970 von 17,5 % auf ca. 6 % Ende der 80er Jahre gesunken war, jedoch seit 1990 (incl. neue Länder) wieder auf 7,7 % angestiegen ist. Dieser Anstieg entsteht in erster Linie dadurch, daß besonders viele Jungen (fast 10 %) in den neuen Ländern ohne Abschluß die Schule verlassen haben.

Besonders in einigen Regionen der neuen Länder erreichen die Anteile Jugendlicher ohne Hauptschulabschluß 15-20 % (Abb. 5). Dabei fällt auf, daß in Sachsen-Anhalt (Saalkreis LQ = 2,1, Bernburg LQ = 2,0), in Sachsen (Hoyerswerda LQ = 2,0 Delitzsch LQ = 1,9) und in Mecklenburg-Vorpommern (Land Stralsund LQ = 2,0, Uekermünde LQ = 1,8) die größten Abweichungen vom Bundesmittel festzustellen sind. Aber auch einzelne Kreise in Rheinland-Pfalz (Stadt Ludwigshafen) in Niedersachsen (Holzminden) oder in Schleswig-Holstein (Neumünster) erreichen einen LQ von über 1,4.

Nimmt man die siedlungsstrukturellen Kreistypen der Bundesforschungsanstalt für Landeskunde und Raumordnung zu Hilfe, so zeigt sich, daß es offensichtlich weder die Kernstädte (Ausnahme Berlin), noch die peripheren ländlichen Regionen sind, in denen der höchste Anteil Jugendlicher ohne Schulabschluß zu beobachten ist (Tab. 1). Dies zeigt zum einen, daß in den ländlichen peripheren Regionen, die früher hinsichtlich der Bildungsversorgung als vernachlässigt betrachtet wurden, heute ähnlich gute Bedingungen hinsichtlich des Erlangen eines Schulabschlusses herrschen wie in den Agglomerationsräumen. Zum anderen wird dadurch auch deutlich, daß Jugendliche in den Großstädten (Ausnahme Berlin) nicht seltener einen Schulabschluß erlangen als in „behüteteren“ Gebieten. Die aus den USA bekannte Problematik der Großstadt-Jugendlichen ohne Schulabschluß ist in Deutschland bisher nur in Berlin beobachtbar. Die höchsten Anteile (<10 % ohne Abschluß) werden in der „Zwischenkategorie“ der verstärkten Räume und deren ländlichen Kreisen erreicht.

Bundesland	Anteil (%) der Schulabgänger/-innen ohne Hauptschulabschluß an der jeweiligen Grundgesamtheit		Anteil (%) ausländischer Schüler/-innen an allen Schülern/-innen
	deutsche	ausländische	
Schleswig-Holstein	9,1	19,4	5,5
Hamburg	6,9	17,8	16,6
Niedersachsen	8,3	28,1	6,4
Bremen	7,5	18,4	16,4
Nordrhein-Westfalen	4,7	15,1	14,6
Hessen	7,2	22,8	15,7
Rheinland-Pfalz	8,6	25,4	6,5
Baden-Württemberg	6,0	22,4	15,7
Bayern	6,3	24,5	9,5
Saarland	9,8	25,3	7,2
Berlin	12,3	28,8	16,6
Brandenburg	3,9*	6,3*	0,1
Mecklenburg-Vorpommern	10,0	33,3*	0,0
Sachsen	1,5*	0,0*	0,0
Sachsen-Anhalt	13,4	55,6*	0,1
Thüringen	9,1	25,0*	0,1
BR Deutschland	6,8	20,9	10,2

* Daten unvollständig

Tab. 2: Anteil der Schulabgänger/-innen ohne Hauptschulabschluß an der jeweiligen Grundgesamtheit und Anteil ausländischer Schüler/-innen an allen Schülern/-innen nach Bundesländern 1991/92

Quelle: DJI-Regionaldatenbank

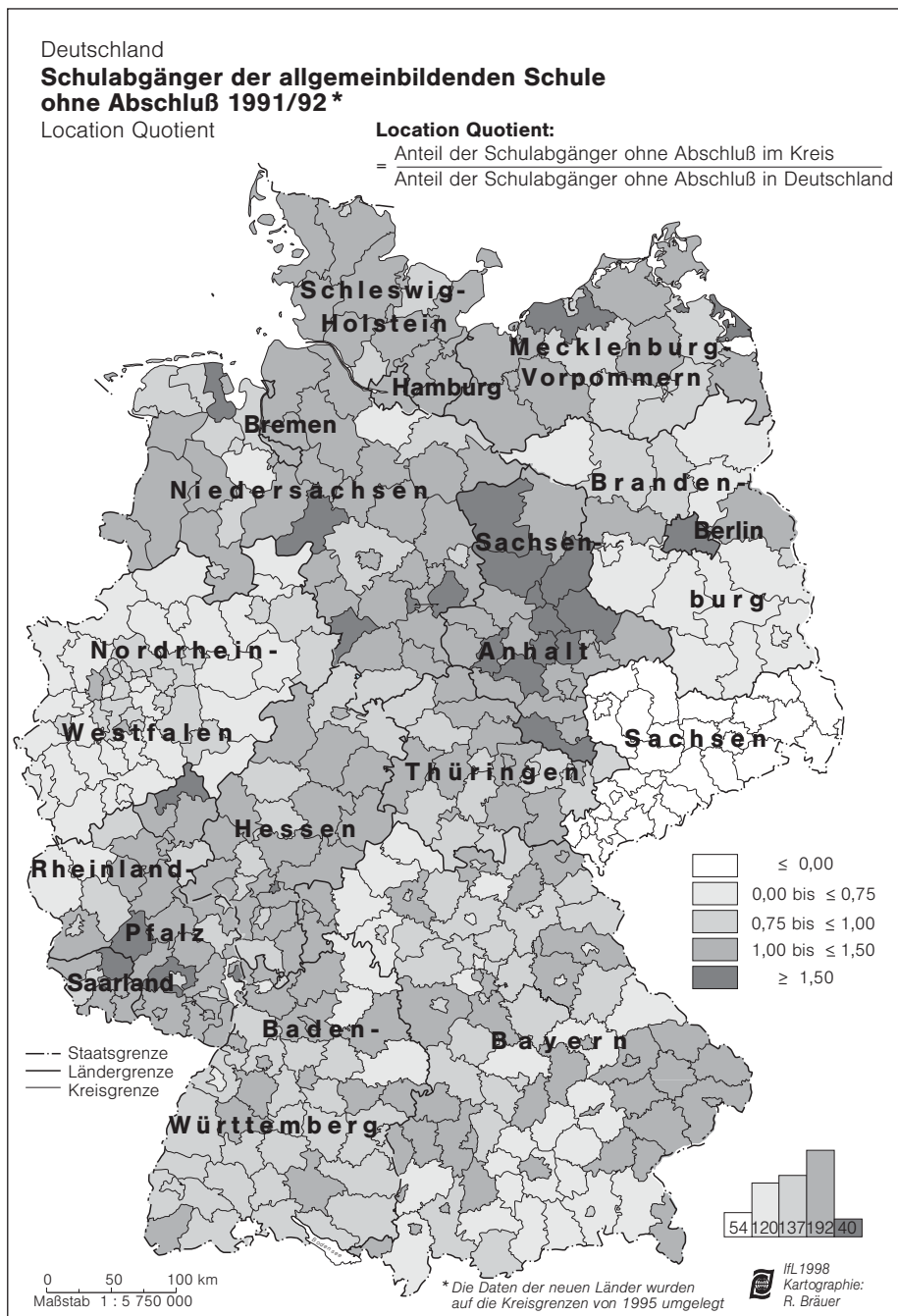


Abb. 5: Location Quotient für alle Schüler/-innen, die 1993 bzw. im Jahrgang 1991/92 ohne Abschluß die allgemeinbildende Schule verlassen haben (Sachsen: keine Daten vorh.)

Quellen: Statistische Ämter der Länder und des Bundes: Statistik Regional, o.O.; Deutsches Institut für Jugendforschung: Regionaldatenbank, München

Daß es hinsichtlich des Schulerfolgs zwischen den Geschlechtern Unterschiede gibt, ist bekannt. Besonders groß sind diese Unterschiede jedoch dort, wo der Anteil Jugendlicher ohne Abschluß ohnehin schon groß ist. So haben in den neuen Ländern mehr als doppelt so viele Jungen wie Mädchen keinen Schulabschluß erlangt. Es sind vor allem die strukturschwachen Regionen (mit einem niedrigen Ausländer/-innenanteil), in denen drei- bis viermal so viele Jungen wie Mädchen ohne Abschluß die Schule verlassen haben (vgl. Abb. 6). Im Westen sind es ländliche Kreise, z.B. in

Rheinland-Pfalz, in denen Jungen wesentlich schlechter abschneiden als Mädchen. Auch im Osten sind es entweder die peripheren ländlichen Regionen in Mecklenburg-Vorpommern (3-4fach) oder die strukturschwachen altindustrialisierten Gebiete in Sachsen-Anhalt, in denen die Differenz zwischen den Geschlechtern besonders hoch ist.

Die größten Unterschiede bezüglich des Erlangens eines Schulabschlusses bestehen zwischen deutschen und ausländischen Kindern (Tab. 2). So wurden von den ausländischen Schülern/-innen 1991/92 ein

Viertel des Jahrgangs ohne Hauptschulabschluß aus den allgemeinbildenden Schulen entlassen (gegenüber 7 % deutscher Schüler/-innen ohne Abschluß). Betrachtet man die Anteile der ausländischen Schulabgänger/-innen ohne Abschluß an ihrer Gruppe, so zeigt sich, daß besonders hohe Anteile ausländischer Jugendlicher ohne Abschluß in Berlin, Rheinland-Pfalz, Saarland und Niedersachsen erreicht werden. Dies sind allerdings – mit Ausnahme Berlins – die Länder, in denen relativ wenige ausländische Schüler/-innen leben. In den Ländern, in denen die höchsten Anteile ausländischer Schüler/-innen in den Schulen erreicht werden, wie z.B. in den Stadtstaaten Hamburg und Bremen sowie in Nordrhein-Westfalen, scheitern weniger ausländische Jugendliche am Schulabschluß. Dies könnte darauf hindeuten, daß bei einer großen Zahl ausländischer Mitschüler/-innen eine bessere Integration, stärkere Förderung und damit auch bessere Schulleistungen erreicht werden. Auch ist anzunehmen, daß in den Bundesländern, in die schon früh Gastarbeiter zugewandert waren, bereits Kinder der zweiten oder sogar dritten Generation leben, die geringere Sprachprobleme haben. Allerdings könnte auch die These vertreten werden, daß dort das Anspruchsniveau an den Schulen niedriger sei.

Ergänzt man diese Ergebnisse um Ergebnisse aus Umfragen¹⁰, so läßt sich die Personengruppe ohne Schulabschluß genauer beschreiben. Unter den befragten Deutschen zählen 2,4 % zu dieser Gruppe. Unter den befragten Ausländern/-innen sind es 27 %, die keinen Abschluß besitzen, wobei zu ihnen deutlich mehr (ältere) Frauen zählen. Auffallend ist, daß unter den ausländischen Personen der Anteil derjenigen ohne Abschluß in den jüngeren Altersgruppen abnimmt, während bei den deutschen Personen der höchste Anteil mit 8,5 % in der Altersgruppe der 20- bis 29-Jährigen liegt. Dort ist zwar auch der Anteil mit höheren Abschlüssen am höchsten (30 % Realschulabschluß, 26 % Abitur), aber es geht in dieser Altersgruppe eine „neue“ Schere der Bildungsungleichheit auf.

Um die Frage nach den Folgen eines fehlenden Schulabschlusses für die Betroffenen zu beantworten, so zeigt sich, daß ein Drittel der Befragten ohne Schul-

¹⁰ Es wurden Daten des Sozio-ökonomischen Panels verwendet. Diese Umfrage wird seit 1984 jährlich als repräsentative Längsschnittstudie privater Haushalte vom Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung in Berlin durchgeführt.

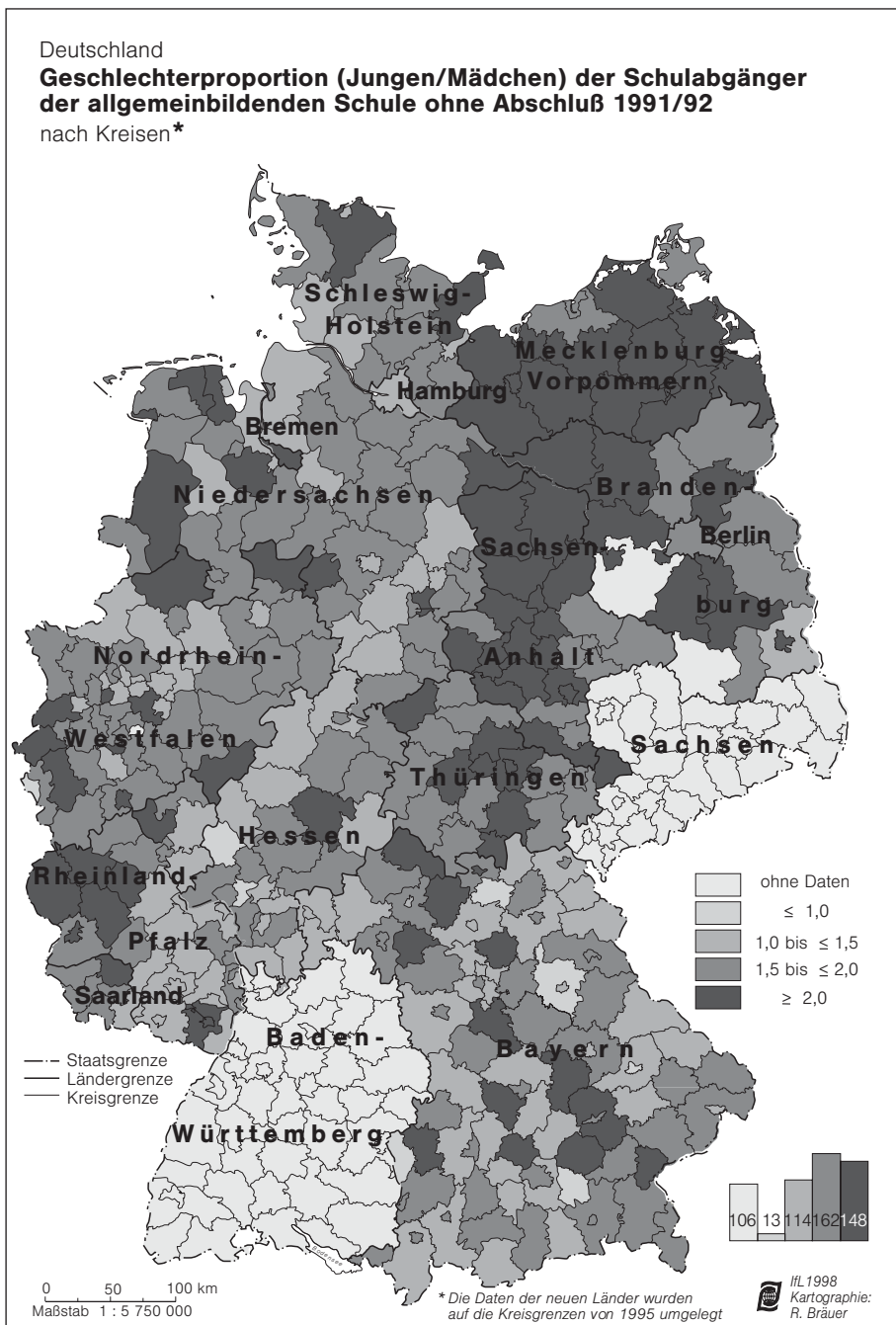


Abb. 6: Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen, die im Jahrgang 1991/92 ohne Abschluß die allgemeinbildende Schule verlassen haben (Sachsen u. Baden-Wbg.: keine Daten vorh.)

Quelle: Deutsches Institut für Jugendforschung, Regionaldatenbank, München

abschluß keine berufliche Ausbildung hat¹¹ und 38,2 % nicht erwerbstätig sind¹². Das Bruttoarbeitseinkommen derer, die erwerbstätig sind, liegt bei einem Drittel der Befragten im untersten Einkommensquintil¹³. Eine Auswertung des ALLBUS '96 ergab, daß über 60% der Befragten ohne Schulabschluß in ihrer letzten Anstellung als un-/angelernte Arbeiter/-innen tätig waren. Diese Beschäftigungen ließen sich in über der Hälfte dem sekundären Sektor zuordnen. Wenn man berücksichtigt, daß das Arbeitsmarktsegment der un-/angelernten Berufe zu den Bereichen zählt, die zunehmend Rationalisierungen erfahren,

daß Produktionsbetriebe immer stärker in die nahe oder ferne Peripherie verlagert werden, dann wird deutlich, wie schwer diese Jugendlichen ohne Abschluß in den Arbeitsmarkt zu integrieren sind. Es wird anhand der Analyse der Umfragen sichtbar, daß Personen ohne einen allgemeinbildenden Schulabschluß – entsprechend der Humankapitaltheorie – durch das Fehlen dieses „Einstiegszertifikates in das Erwachsenenleben“ in der Folge ihres Erwerbslebens deutlich benachteiligt sind. Besonders in den neuen Ländern, wo wirtschaftliche und gesellschaftliche Transformationsprozesse stattfinden, in denen

das Humankapital an Bedeutung gewinnt, müssen diese Personen mit einem schlechten „Startkapital“ antreten.

Gibt es internationale Muster der Bildungsungleichheit in Europa?

Regionale Ungleichheit im Bildungswesen ist eine Frage, die bereits während der Bildungsreformen der sechziger Jahre aufgeworfen wurde. Allerdings standen damals Benachteiligungen, wie „Bildungsferne“ der Bevölkerung im ländlichen Raum, ein geringeres Angebot an weiterführenden Schulen oder konfessionelle Hindernisse im Vordergrund. Für die hier betrachtete Problemgruppe derjenigen, die grundsätzlich am Schulsystem scheitern, können die Erklärungsmuster der früheren Untersuchungen zur Bildungsungleichheit – im Sinne von geringeren Zugangsmöglichkeiten zu weiterführenden Schulen – keine Verwendung finden. Die zahlreichen Bemühungen, die peripheren ländlichen Räume (z.B. Nordschweden, Zentralfrankreich, Südostungarn) hinsichtlich der Grundausstattung im Bildungswesen zu versorgen, sind dahingehend zumindest erfolgreich gewesen, daß es heute dort weniger Jugendliche ohne Schulabschluß gibt als früher und auch weniger als in anderen Regionen.

Hinsichtlich der „Mißerfolgs-Quoten“ im Pflichtschulwesen bestehen innerhalb der untersuchten Länder große regionale und geschlechtsspezifische Unterschiede, sowie Unterschiede zwischen den ethnischen/nationalen Minderheiten und der nationalen Mehrheit im Land¹⁴. Im nationalen Vergleich lassen sich wiederkehrende Muster der regionalen Ungleichheit und vergleichbare Einflußfaktoren auf die regionale Ungleichheit ausmachen, die in Abbildung 7 zusammengestellt wurden.

Überprüft man – soweit dies mit den vorliegenden Daten möglich ist – die Wir-

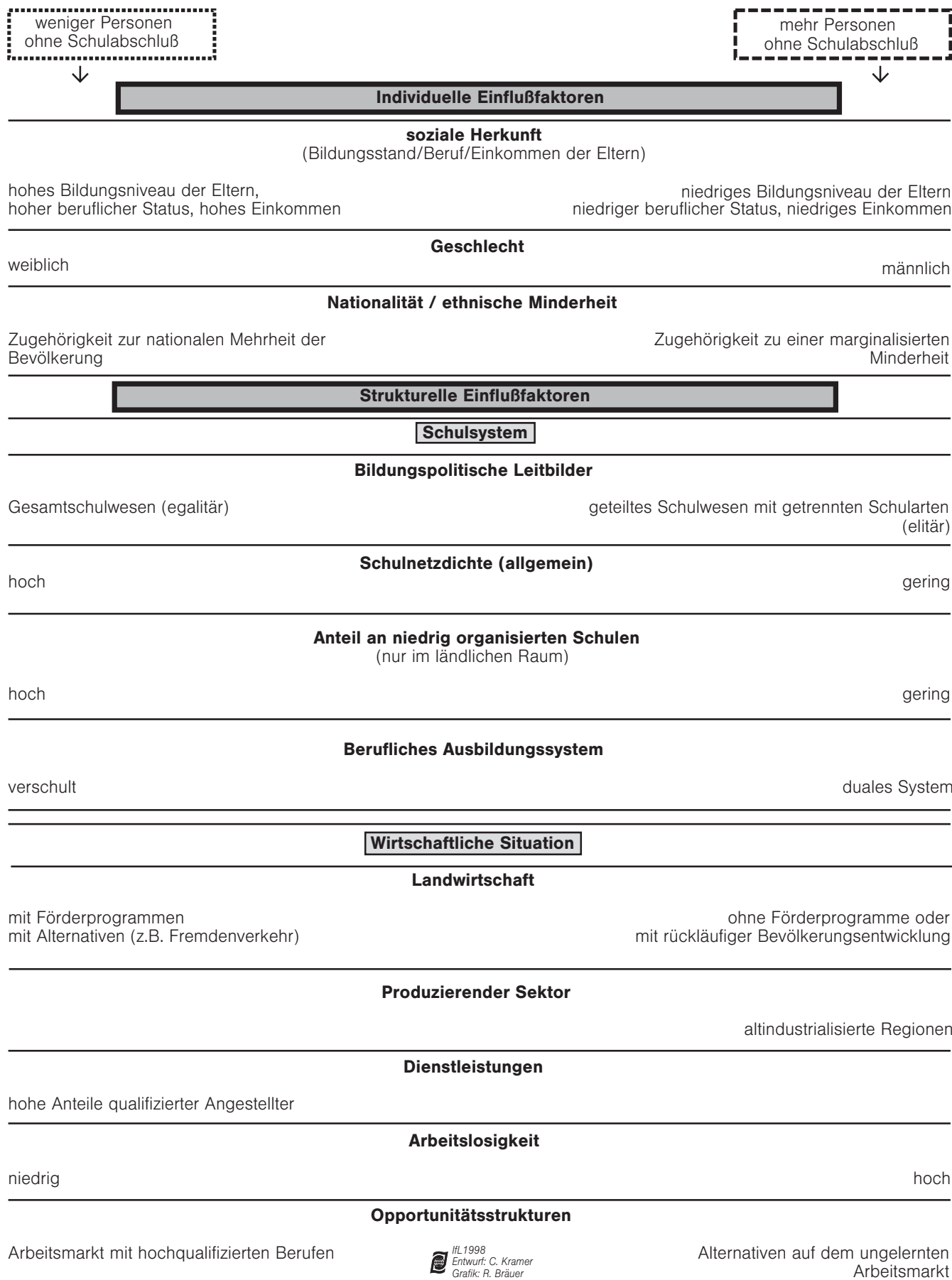
¹¹ Volks-/Hauptschulabsolventen/-innen haben zu 24,7 % keine berufliche Ausbildung, Realschulabsolventen/-innen zu 8,4 % und Abiturienten/-innen zu 6,6 % keine berufliche Ausbildung.

¹² Volks-/Hauptschulabsolventen/-innen sind zu 32,5 % nicht erwerbstätig, Realschulabsolventen/-innen zu 23,5 % und Abiturienten/-innen zu 21,4 %.

¹³ 23,1 % der Hauptschulabsolventen beziehen ein Einkommen, das im untersten Quintil liegt, für die anderen Befragten wurden die Fallzahlen im untersten Quintil so gering, daß sie nicht mehr auswertbar sind.

¹⁴ Der Location Quotient schwankt in den jüngeren Altersgruppen in Frankreich zwischen 0,2 und 1,8, in Ungarn zwischen 0,4 und 3,8, in Deutschland zwischen 0,3 und 2,7 und in Schweden, wo er nur für die Gesamtbevölkerung berechnet werden konnte, zwischen 0,4 und 1,6 (zum Vergleich: der Location Quotient für die Gesamtbevölkerung Frankreichs bewegt sich nur zwischen 0,9 und 1,1)

Einflußfaktoren auf den Anteil Jugendlicher ohne Pflichtschulabschluß



IfL 1998
Entwurf: C. Kramer
Grafik: R. Bräuer

Abb. 7: Einflußfaktoren auf den Anteil Jugendlicher ohne Pflichtschulabschluß

kung der „individuellen“ Einflußfaktoren, so zeigt sich, daß nach wie vor die soziale Herkunft, der Bildungsstand der Eltern, deren beruflicher Status und deren Einkommen maßgeblichen Einfluß darauf besitzen, ob ein Kind zumindest den Pflichtschulabschluß erreicht. Es sind jedoch auch hier Wechselwirkungen mit strukturellen Faktoren feststellbar. Mädchen sind heute im Schulsystem in keinem der untersuchten Länder mehr benachteiligt, das Verhältnis hat sich sogar in allen Ländern zuungunsten der Jungen umgekehrt. Eine Benachteiligung durch eine andere Nationalität als die des Landes oder die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit ist ebenfalls deutlich nachweisbar, jedoch kann diese durch strukturelle Merkmale modifiziert werden.

Ein Einfluß durch strukturelle Einflußfaktoren, d.h. durch Eigenschaften des Schulsystems oder die wirtschaftliche Situation, ist in allen Ländern zu vermuten. In Ländern, die das Gesamtschulwesen bevorzugen, scheitern weniger Jugendliche am Schulabschluß, vor allem auch weniger ausländische Jugendliche (Deutschland, Schweden). Auch die Erhöhung der Schulnetzichte, die in einigen ländlichen Regionen der Untersuchungsländer erfolgt ist, trägt offensichtlich Früchte. Ebenso scheitern weniger Kinder aus Kleinschulregionen am Schulabschluß. Die Frage, inwieweit ein verschultes berufliches Ausbildungssystem weniger Jugendliche „durch das Netz fallen läßt“ als ein duales Ausbildungssystem, in dem früh der (bedrängte) Arbeitsmarkt wartet, ist diskussionswürdig. Die wirtschaftliche Situation wirkt sich insofern auf die Absolventen/-innen aus, als sich für sie dadurch entweder Anreize für das Anstreben eines Abschlusses ergeben oder nicht. Von daher sind landwirtschaftliche Regionen ohne alternative Perspektiven (Mecklenburg-Vorpommern), altindustrialisierte Krisenregionen (Sachsen-Anhalt, Nordostungarn, Nordfrankreich), Regionen hoher Arbeitslosigkeit oder Regionen mit Tätigkeiten auf dem ungelernten Arbeitsmarkt (neue Länder nach der Wende) keine Umgebung, die Jugendliche zum Erlangen eines Schulabschlusses motiviert.

Über diese schematische Zusammenstellung hinaus können sich synergetische bzw. kumulative Effekte durch eine Kombination von individuellen und strukturellen Einflußfaktoren ergeben. So wird in Studien in Mecklenburg-Vorpommern erneut auf den Zusammenhang zwischen räumlicher Nähe von Schulen und den

Besuch dieser weiterführender Schulen hingewiesen, der durch die soziale Schichtzugehörigkeit bzw. das Bildungsniveau der Eltern modifiziert wird (vgl. FICKERMANN 1996). So sinkt der Anteil der Eltern, die für ihr Kind ein Gymnasium als weiterführende Schule anstreben, bei Eltern mit niedriger Bildung von einem Viertel bei unmittelbarer Nähe des Gymnasiums auf 8 % bei mehr als 10 km Entfernung. Auch bei Eltern mit mittlerer Bildung sinkt er noch von knapp der Hälfte auf 17 %, jedoch bei Eltern höherer Bildung bleibt er nahezu gleich hoch, gleichgültig, wie weit das Gymnasium entfernt ist.

Ein anderer modifizierender Effekt tritt für ethnische/nationale Minderheiten dadurch ein, wie stark sie in einer Region vertreten sind. Sowohl in Ungarn als auch in Deutschland war feststellbar, daß bei einem relativ hohen Anteil der Minderheit für die Jugendlichen dieser Minderheit bessere Chancen bestehen, zumindest einen Pflichtschulabschluß zu erreichen, als im Durchschnitt, sei es durch Förderungsmaßnahmen, spezielle Unterrichtseinheiten oder – provokativ – durch geringere Ansprüche und ein niedrigeres Niveau in den Schulen.

Zusammenfassend läßt sich jedoch für alle Untersuchungsländer festhalten: „das katholische Arbeitermädchen vom Lande“ ist heute in Europa ein „ausländischer Junge arbeitsloser Eltern in Berlin, in Nordfrankreich oder ein Zigeunerkind in Nordostungarn“. Regionale Ungleichheiten hinsichtlich des Schulerfolges bestehen nach wie vor in allen Untersuchungsländern – allerdings wechseln die Richtungen des Gefälles im Laufe der Zeit. Aber auch die Einflußfaktoren unterliegen einem Wandel. Es bleibt jedoch festzuhalten, daß diese Problemgruppe – die in Deutschland in den vergangenen Jahren größer geworden ist – mehr Aufmerksamkeit verdient als bisher. Auch die Erklärungsansätze für regionale Ungleichheit im Bildungswesen müssen überdacht werden, denn die regionale Verteilung der „winner“ und „looser“ erfolgt nicht komplementär.

Literatur

- BERTRAM, H., BAYER, H., u. R. BAUEREIß (1993): Familien-Atlas: Lebenslagen und Regionen in Deutschland, Opladen.
BRÜCHER, W. (1992): Zentralismus und Raum. Das Beispiel Frankreich. Stuttgart.
BURKHAUSER, R. V., u. G. WAGNER (Eds.) (1994): Proceedings of the 1993 International Conference of German Socio-Economic Panel

- Study Users. Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung, Heft 1/ 2.
CSÉFALVAY, Z. (1995): Raum und Gesellschaft Ungarns in der Übergangsphase zur Marktwirtschaft. In: MEUSBURGER, P., u. A. KLINGER (Hrsg.): Vom Plan zum Markt. Heidelberg, S. 80-98.
DAHRENDORF, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg.
Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1996): Regionaldatenbank, Stand Frühjahr 1996. München.
DUNN, TH. A., KREYENFELD, M., u. M. E. LOVELY (1996): Communist Human Capital in an Capitalist Labour Market: The Experience of East German and Ethnic German Immigrants to West Germany. Presentation at the GSOEP 96 Conference Berlin.
EDDING, F. (1962): Die Bildungsintensität der Bundesländer. In: Neue Sammlung 5, S. 466-473.
FICKERMANN, D. (1996): Konsequenzen der demographischen Entwicklung Ostdeutschlands für das Gymnasium. In: MAROTZKI, W., MEYER, M. A., u. H. WENZEL (Hrsg.): Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer (Unveröff. Manuskript)
GEIPEL, R. (1965): Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens. Frankfurt.
GEIPEL, R. (1969): Bildungsplanung und Raumordnung als Aufgaben moderner Geographie. In: Geographische Rundschau, 21, 1, S. 15-26.
GEIPEL, R. (1970): Der Beitrag der Sozialgeographie zur Regionalen Bildungsforschung, in: Beiträge zur Regionalen Bildungsplanung. Forschungs- und Sitzungsberichte der Akademie für Raumforschung und Landesplanung. Band 107, S. 1-16.
HAGEMANN-WHITE, C. (1984): Sozialisation: weiblich-männlich. Leverkusen.
Institut National de la Recherche Agronomique (INRA) u. Service Central des Enquêtes et Études Statistiques du Ministère de l'Agriculture et de la Forêt (SCEES) (Eds.) (1989): Le Grand Atlas de la France Rurale. Paris.
LICHT, G., u. V. STEINER (1991): Stichprobenselektion, unbeobachtbare Heterogenität und Humankapitaleffekte bei der Schätzung von Einkommensfunktionen mit Paneldaten. In: RENDTEL, U., u. G. WAGNER (Hrsg.) (1991): Lebenslagen im Wandel: Zur Einkommensdynamik in Deutschland seit 1984. Frankfurt a.M./New York, S. 100-134.
MEUSBURGER, P. (1995a): Wissenschaftliche Fragestellungen und theoretische Grundlagen der Geographie des Bildungs- und Qualifikationswesens. Beiträge zur regionalen Bildungsforschung. Münchner Geographische Hefte 72, S. 53-95.
MEUSBURGER, P., u. A. KLINGER (Hrsg.) (1995b): Vom Plan zum Markt. Heidelberg.
MINCER, J. (1974): Schooling, Experience and Earnings, New York.
MINCER, J. (1993): Studies in Human Capital, Cambridge.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Recherche et de la Technologie (1997). Géographie de l'École. Paris

MÜLLER, U. (1996): Personen ohne abgeschlossene Schulbildung in Ungarn. Diplomarbeit am Geographischen Institut der Universität Heidelberg.

National Central Bureau of Statistics (Ed.) (1977/78): Social Report on Inequality in Sweden. Distribution of Welfare at the End of the 1970's. Report No.27. Stockholm.

OESTERER, M. (1996): Zur Lage der Zigeuner in Ungarn zu Beginn der Marktwirtschaft. Diplomarbeit am Geographischen Institut der Universität Heidelberg.

PEISERT, H. (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München.

PICHT, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Oeten.

RENDTEL, U., u. G. WAGNER (Hrsg.) (1991): Lebenslagen im Wandel: Zur Einkommensdynamik in Deutschland seit 1984. Frankfurt a.M./New York.

SCHMUDE, J. (1990): Regionale Unterschiede des Bildungsverhaltens im Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens in Frankreich. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 7, Heft 2, S. 261-303.

Statistische Ämter der Länder und des Bundes (Hrsg.) (1996): Statistik Regional o.O.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (1997): Bildung im Zahlenspiegel. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (1995): Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1995. Wiesbaden.

VOGEL, J., ANDERSON L.G., DAVIDSON, U. u. L. HÄLL (1988): Inequality in Sweden. Trends

und Current Situation. Living Conditions 1975-1985. Report No. 58. Stockholm.

WEISHAUP, H. (1989): Die kleine Grundschule – Kriterien einer regionalen Schulentwicklung. In: GÖTZ, B., u. K. MEIERS (Hrsg.): Die Kleine Grundschule. Politische Notlösung ohne pädagogisches Konzept? (Mehr gestalten als verwalten, Teil 7). Arbeitskreis Grundschule, S. 134-145.

Autorin:

Dr. CAROLINE KRAMER,
Zentrum für Umfragen,
Methoden und Analysen e.V. (ZUMA)
Postfach 122155,
68072 Mannheim.

Neuerscheinung aus dem IfL



Atlas Bundesrepublik Deutschland PILOTBAND UND CD- DEMOVERSION

Institut für Länderkunde Leipzig
(Hrsg.)

ISBN 3-86082-027-3

Zu bestellen über Buchhandel oder
bei: Institut für Länderkunde e.V.,
Schongauerstr. 9, D-04329 Leipzig
Preis: 48,- DM plus Versandkosten;
Preis für Klassensätze (ab 10
Exemplare) 30,- DM